

A
K 84

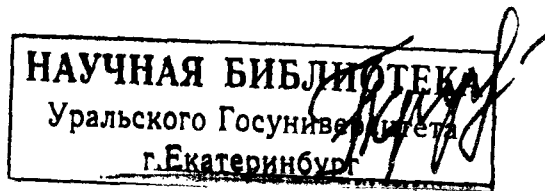
На правах рукописи

Кругликова Галина Геннадьевна

**ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА
В ФИЛОСОФИИ ИММАНУИЛА КАНТА
И ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ
РУССКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА**

Специальность 09.00.03 – «история философии»

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук



Екатеринбург
2003

Работа выполнена на кафедре философии
Нижевартовского государственного педагогического института

Научный руководитель	доктор философских наук, профессор Р. А. Бурханов
Официальные оппоненты	доктор философских наук, профессор В. Б. Куликов; кандидат философских наук, доцент О. В. Охотников
Ведущая организация	Омская академия МВД России

Защита состоится « 20 » февраля 2003 года в 15 часов на заседании диссертационного совета Д 212.286.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора философских наук при Уральском государственном университете им. А. М. Горького по адресу: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, ком. 248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского государственного университета им. А. М. Горького.

Автореферат разослан « 17 » января 2003 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор философских наук, доцент



Л. А. Шумихина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования обусловлена тем, что в конце XX – начале XXI века проблема человека, его природы и назначения стала центральной проблемой философии. Девальвация ценностей культуры, резкое ухудшение экологической и демографической ситуации, порабощение людей созданными ими техническими средствами и артефактами, усиливающееся отчуждение личности, возрастание в социуме тоталитарных и авторитарных тенденций и другие тревожные симптомы остро поставили вопрос о самом существовании человека, его экономическом, социальном, политическом, нравственном и духовном выживании.

На рубеже тысячелетий стало ясно, что кризис современной цивилизации оказался кризисом самого человека, его антропологически ориентированного мира, что закономерно приводит к попыткам осмысления глубинных оснований человеческого бытия. По справедливому замечанию выдающегося немецкого философа Макса Шелера, «мы еще очень мало знаем о том, что это вообще такое – “человек”»¹.

На этом фоне обращение к истокам антропологического способа мышления, в частности к философии *Иммануила Канта* (1824–1804 гг.) и философско-педагогическим концепциям русских мыслителей, выявление и реализация их еще далеко не исчерпанного гносеологического, методологического, нравственно-практического, гуманистического, педагогического потенциала представляются весьма актуальными задачами².

Кант впервые в истории европейской философской мысли разработал целостное учение о человеке – **философскую антропологию**³. «Все интересы моего разума, – писал он, – объединяются в следующих трех вопросах: 1. *Что я могу знать?* 2. *Что я должен делать?* 3. *На что я могу надеяться?*»⁴ Впоследствии к упомянутым трем вопросам кенигсбергский мыслитель добавил еще и четвертый вопрос: «*Что такое человек?*», который объявил основным вопросом философии: «На первый вопрос отвечает *метафизика*, на второй – *мораль*, на третий – *религия* и на четвертый – *антропология*. Но в сущности все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к после-

¹ Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избр. произведения. М., 1994. С. 22.

² См.: Бурханов Р. А. Трансцендентальная философия Иммануила Канта. Екатеринбург; Нижневартковск, 1999. С. 3–6.

³ См.: Любутин К. Н. Человек в философском измерении. Свердловск, 1991. С. 9.

⁴ Кант И. Критика чистого разума // Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 3. С. 661.

днему»⁵. И. Кант был убежден в том, что основная задача философии состоит в познании жизни, а «самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, – это человек, ибо он для себя своя последняя цель»⁶.

Выбор персоналий отечественных мыслителей для историко-философского исследования обусловлен культурно-антропологической направленностью философско-педагогических концепций *Николая Ивановича Пирогова* (1810–1881 гг.), *Константина Дмитриевича Ушинского* (1824–1870/1871 гг.), *Петра Федоровича Каптерева* (1849–1922 гг.), *Сергея Иосифовича Гессена* (1887–1950 гг.), наличием в их трудах позитивного опыта решения проблемы человека, определения сущностных характеристик и средств духовно-нравственного совершенствования личности как фактора общественного прогресса. Философско-педагогические концепции этих русских философов во многом созвучны идеям немецкого философа И. Канта, поскольку обращены на развитие человека как свободного и нравственного существа, способного к совершенствованию.

Степень разработанности проблемы. Философское наследие великого кенигсбергца постоянно находилось в центре внимания как зарубежных, так и отечественных мыслителей.

Изучению проблемы человека в творчестве И. Канта посвящены исследования В. Ф. Асмуса, Ю. Я. Баскина, Л. В. Бека (L. W. Beck), Ж. Беме (G. Böhme), Н. А. Бердяева, Б. М. Бим-Бада, В. О. Бразауски, М. Бубера (M. Buber), Р. А. Бурханова, Ю. Ф. Воропаева, Ф. Грауфа (F. Grayeff), Б. Т. Григорьяна, А. В. Гулыги, П. С. Гуревича, М. Деспланда (M. Despland), Т. Б. Длугач, О. Г. Дробницкого, Л. А. Калининкова, А. М. Каримского, Э. Кассирера (E. Cassirer), Ф. Каульбаха (F. Kaulbach), П. Козловски (P. Koslowski), В. И. Красикова, Е. Э. Крыловой, В. Б. Куликова, К. Н. Любутина, М. К. Мамардашвили, И. С. Нарского, П. И. Новгородцева, Т. И. Ойзермана, О. В. Охотникова; Г. Прауса (G. Prauss), В. К. Сережникова, А. П. Скрипника, В. С. Соловьева, Э. Ю. Соловьева, К. И. Сотонина, В. Н. Сырова, Л. А. Сусловой, Г. В. Тевзадзе, М. Хайдеггера (M. Heidegger), А. С. Чупрова, Л. А. Чухиной, Н. И. Шашкова, М. И. Шитикова В. Д. Шмелева и др.

Теоретическое наследие К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и отчасти П. Ф. Каптерева в нашей стране анализировалось в историко-философских и историко-педагогических работах и в характеристиках их педагогического творчества в основном с точки зрения дидактического и методического

⁵ Кант И. Логика. Пособие к лекциям. 1800 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 332.

⁶ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. 1798 // Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 351.

го потенциала. Философские взгляды русских мыслителей изучались прежде всего с позиции их соответствия принципам догматически понятого «марксизма-ленинизма». В 90-х годах XX века в нашей стране появляются исследования, посвященные некоторым аспектам концепций С. И. Гессена и П. Ф. Каптерева. Тем не менее целостное осмысление проблемы человека в философско-педагогических учениях этих мыслителей в отечественной литературе еще не осуществлялось.

Изучение философско-педагогических теорий Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена проводилось в работах С. В. Бармина, А. И. Богатырева, А. М. Геселевича, Н. К. Гончарова, М. В. Грищенко, М. А. Данилова, В. Е. Дерюги, Б. В. Емельянова, С. Г. Иванова, Л. Н. Исаева, А. А. Краснова, В. В. Кузнецовой, С. Л. Кузьминой, В. Б. Куликова, П. А. Лебедева, Д. О. Лордкипанидзе, Е. Н. Медынского, Б. Л. Могилевского, Ф. Е. Муравиной, Е. Г. Осовского, А. Н. Острогорского, М. Г. Плохой, В. И. Порудоминского, Е. Е. Седовой, Л. А. Степановой, В. Д. Столбуна, В. Я. Струминского, Л. А. Тарасова, Л. А. Терещенко, Н. М. Трофимовой, Ж. Т. Филипповой, Ф. А. Фрадкина, Ш. А. Френкеля, Б. М. Хромова и др.

Вместе с тем в отечественной литературе практически отсутствуют специальные исследования, в которых бы проводился сравнительный анализ решения проблемы человека в философии И. Канта и философско-педагогических учениях упомянутых нами русских мыслителей.

С учетом актуальности обозначенной проблемы определены цель и задачи диссертационного исследования.

Цель диссертации – дать сравнительный анализ проблемы человека в философии И. Канта и философско-педагогических концепциях русских мыслителей второй половины XIX – первой трети XX в. (Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена).

Для достижения этой цели автором решаются следующие задачи:

- прослеживается формирование антропологической проблематики в философии И. Канта в процессе эволюции его воззрений от «докритического периода» к «критическому периоду» его творчества;
- выявляется постановка и решение проблемы человека в «критической философии» И. Канта;
- исследуется структура и содержание философской антропологии, раскрывается ее взаимосвязь с педагогической антропологией и исторической антропологией в учении И. Канта;
- на основе анализа «концепции воспитания истинного человека» Н. И. Пирогова исследуются его взгляды на сущность, идеалы и пути совершенствования человека;

– на основе изучения «педагогической антропологии» К. Д. Ушинского выявляются его воззрения на природу человека и пути совершенствования личности;

– на основе анализа философско-педагогического учения П. Ф. Каптерева рассматриваются его взгляды на исходные предпосылки и пути формирования личности как в индивидуальном, так и в социальном плане;

– на основе исследования «философии образования» С. И. Гессена выявляются его воззрения на сущность человека и свободное развитие личности в культуре и в процессе воспитания и образования;

– определяется влияние философской и педагогической антропологии И. Канта на философско-педагогические концепции человека Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена.

Теоретико-методологической основой исследования послужили произведения философской классики, в первую очередь работы самого И. Канта, а также философско-педагогические сочинения Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена. В своих исследованиях диссертант ориентируется на современное понимание диалектико-материалистической философии. В частности, в работе используется ряд формальных и содержательных методов: традиционный историко-философский метод, метод восхождения от абстрактного к конкретному, типологический метод, метод моделирования, герменевтический метод, метод сравнительного анализа и т. д.

Научная новизна работы обусловлена уже самим предметом и целью исследования, в котором философское наследие И. Канта, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и С. И. Гессена впервые в отечественной литературе подвергнуто сравнительному анализу с точки зрения решения проблемы человека. Такая постановка вопроса предполагает необходимость определения сущностных характеристик человека и условий его совершенствования в концепциях этих философов.

Апробация работы. Выводы и положения диссертационной работы отражены в 14 публикациях автора общим объемом 4,0 п. л., а также в докладах на региональной научно-практической конференции «Философия и педагогика (Вторые Соколовские чтения)» (Нижевартовск, 17–19 мая 1999 года), на региональной научно-теоретической конференции докторантов, аспирантов и соискателей «Россия XXI века: Мировоззренческие аспекты» (Нижевартовск, 27 января – 4 февраля 2000 года), на региональной научно-практической конференции «Философия и образование (Третьи Соколовские чтения)» (Нижевартовск, 17–19 мая 2000 года), на заседании школы-семинара аспирантов и соискателей Нижевартовского государственного педагогического института «Образование

и наука на рубеже веков» (Нижевартовск, 10–12 апреля 2001 года), на региональной научно-теоретической конференции «Человек в философско-правовом измерении (Четвертые Соколовские чтения)» (Нижевартовск, 5–6 октября 2001 года), на международной научно-практической конференции «Современная философия в поисках сущностей и смыслов» (Екатеринбург, 25–27 октября 2001 года), на межвузовской научно-практической конференции «Антропоориентированные технологии в образовательном процессе школы и вуза» (Нижевартовск, 23 ноября 2001 года). Тезисы докладов опубликованы.

Материалы исследования излагались автором на заседаниях Историко-философского общества НГПИ, на заседаниях кафедры философии НГПИ, использовались в спецкурсах «Философская и педагогическая антропология» и «Философско-педагогическая антропология в России XIX – начала XX века», прочитанных для студентов факультета педагогики и психологии Нижевартовского государственного педагогического института.

Практическая значимость исследования. Материалы диссертационной работы могут быть использованы при разработке и чтении общих курсов по истории философии, специальных курсов, посвященных философии И. Канта, классической немецкой философии и русской философии, а также при создании учебных и учебно-методических пособий по данной тематике. Предложенные выводы представляют интерес для исследовательской практики в области отечественной и зарубежной философии и философской антропологии.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав и заключения. Содержание работы изложено на 140 страницах машинописного текста. Библиография включает в себя 180 наименований, из них 13 – на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность темы, определяется степень разработанности проблемы, формулируются цель и задачи исследования, его теоретико-методологическая основа.

Глава первая «Проблема человека в философии И. Канта» посвящена анализу постановки и решения проблемы человека в философии великого кенигсбержца.

Отмечается, что философская антропология, с одной стороны, пытается объяснить особенности человеческого бытия и возможности челове-

ка, а через него – смысл и значение окружающего мира, а с другой стороны, изучает человеческий индивидуум в самых различных его измерениях и характеризующих его природу специфических качествах. «В философской антропологии человеку в качестве предмета в самом точном смысле слова дан он сам»⁷. Другой задачей этой науки является разработка специфической методологии исследования, в которой человек выступает в качестве не только предмета, но и цели философствования. «...Антропология также может быть и философской, – писал М. Хайдеггер, – если она в качестве антропологии определяет либо цель философии, либо исходный пункт ее, либо оба одновременно»⁸.

В первом параграфе «Формирование антропологической проблематики в “докритический период”» прослеживается становление антропологического способа мышления в трудах И. Канта.

Постановку проблемы человека мы обнаружим уже в первых трудах И. Канта. В частности, в трактате «Всеобщая естественная история и теория неба» (1755 г.) философ, в целом оставаясь на натуралистических позициях, намечает для себя антропологическую проблематику. «До сих пор мы как следует не знаем, что такое действительно человек...» – пишет он⁹.

Вся естественно-научная ориентация «докритического периода» проникнута общим этически духовным интересом: И. Кант ищет «природу», чтобы найти в ней «человека». Человек должен сначала определить свое место в мире, должен понять, что он часть природы, и вместе с тем по своей конечной цели он возвышается над ней. В это же время немецкий мыслитель пытается разработать и особую методологию, с помощью которой необходимо изучать *человека* – «не только человека, который искажен изменчивым обликом, навязанным ему его случайным состоянием ... но саму *природу* человека...»¹⁰. И. Кант исходит из понимания человека как существа разумного и способного свободно осуществлять свой моральный выбор.

С шестидесятых годов в мышлении философа намечается перелом, который в семидесятые годы XVIII века превращается в решительный переворот. С этого времени в исследованиях И. Канта природа уступает место человеку. Нравственно-антропологические интересы начинают за-

⁷ Бубер М. Проблема человека // Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 163.

⁸ Heidegger M. Kant und das Problem der Metaphysik // Heidegger M. Gesamtausgabe. Frankfurt a. M., 1991. Abt. 1, bd. 3. S. 211.

⁹ Кант И. Всеобщая естественная история и теория неба. 1755 // Соч.: В 6 т. М., 1963. Т. 1. С. 260.

¹⁰ Кант И. Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие 1765/66 г. // Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 2. С. 287.

нимать у него центральное место в сравнении с метафизическими и космологическими умозрениями. На почве этого антропоцентрического направления мышления и выросла «критическая философия».

В диссертации «О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира» 1770 года уже представлены основные положения философской антропологии И. Канта. Исследуя способности человеческого познания, немецкий мыслитель выделяет и противопоставляет друг другу чувственность и рассудок (разум). Чувственность имеет дело с *феноменами*, рассудочность (разум) – с *ноуменами*, т. е. интеллигибельными предметами. Поэтому «чувственно познанное – это представления о вещах, *какими они нам являются*, а представления рассудочные – *как они существуют* [на самом деле]»¹¹. Время и пространство характеризуются И. Кантом как априорные формы, посредством которых координируются, упорядочиваются чувственные данные. Через эти субъективные принципы восприятия возникает формальное целое, т. е. мир феноменов. В этой работе еще нет разграничения познавательных способностей рассудка и разума; чувственность понимается И. Кантом не только отличной от рассудка, но и изолированной от него. Тем не менее в ней была четко очерчена сфера деятельности человека, определяемая его активностью как субъекта познания и практики.

Таким образом, делает вывод диссертант, эволюция воззрений И. Канта от «докритического периода» к «критическому периоду» его творчества представляет собой процесс создания особой разновидности антропологического способа мышления – трансцендентальной антропологии, которая имеет дело не столько с человеком во всей полноте своих проявлений, сколько с рационально понятой его сущностью.

Во втором параграфе «Теоретический разум» раскрываются взгляды И. Канта на сущность человека и его гносеологические возможности.

Отмечается, что, согласно кантовской концепции, человек принадлежит двум мирам. Как член эмпирического мира явлений, он должен подчиняться внешней причинности – законам природы и установлениям общества. Но как член интеллигибельного (ноуменального) мира «вещей в себе», он обладает свободой. Подчеркивается, что в основе философской антропологии И. Канта лежит концепция родовой сущности человека как существа активного и разумного. В его учении человек с самого начала исследуется не как обособленный индивидуум, а как представитель рода. При этом деятельность человека была сведена И. Кантом к деятельности *трансцендентального субъекта*.

¹¹ Кант И. О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира. 1770 // Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 2. С. 390.

Как субъект, наделенный способностью к мышлению и стремящийся к познанию, человек обладает теоретическим разумом. Первый вопрос И. Канта – «Что я могу знать?» – определяет возможности теоретического разума, который устанавливает границы познания человека и определяет принципы, организующие теоретическую деятельность в систему научного знания. Философ расчленяет познавательную способность теоретического разума на три способности: чувственность, рассудок и собственно разум. Всякое человеческое познание, считает он, начинается с чувственности, переходит затем к рассудку и заканчивается в разуме. Немецкий философ дает четкое различие чувственности и рассудка. Чувственность – это восприимчивость нашей души, способность к представлениям, поскольку она подвергается воздействию вещей в себе. Только чувственность представляет собой способность к созерцанию, и без чувственности никакое созерцание невозможно. Напротив, рассудок – это вневещная способность, способность мышления. Именно рассудок является источником понятий.

Кант расчленяет чувственность на материю и априорные формы. По его мнению, существуют две чистые формы чувственного созерцания как принципы априорного знания, а именно *пространство* и *время*. В свою очередь, «чистые» рассудочные понятия Кант назвал *категориями*. Рассудок вообще имеет дело с категориями, полагал он, которые, как и априорные созерцания, суть не знание, а только формы мышления. Категории как формы мышления, считает немецкий философ, даны рассудку априорно, они не могут быть выведены из опыта. Благодаря трансцендентальному единству апперцепции применение категорий рассудка к чувственным созерцаниям приводит, по Канту, к конструированию для человеческого сознания познаваемого им предметного мира.

В то же время рассудок и разум различаются по существу. «Если рассудок есть способность создавать единство явлений посредством правил, то разум есть способность создавать единство правил рассудка по принципам. Следовательно, – рассуждает ученый, – разум никогда не направлен прямо на опыт или на какой-нибудь предмет, а всегда направлен на рассудок, чтобы с помощью понятий а priori придать многообразным его знаниям единство, которое можно назвать единством разума и которое совершенно иного рода, чем то единство, которое может быть осуществлено рассудком»¹².

При попытках достигнуть научно-содержательного знания о мире в целом, считает Кант, разум с неизбежностью впадает в заблуждения. Сви-

¹² Кант И. Критика чистого разума // Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 3. С. 342.

детельством этого служат *антиномии чистого разума* – состояния разума, возникающие при диалектических заключениях. Немецкий философ считал, что антиномичность идей чистого разума как раз и доказывает тщетность усилий разума познать сверхчувственные сущности, которые по отношению к познающему субъекту выступают как вещи в себе.

В целом, делает вывод диссертант, «“Критика чистого разума” есть исследование человека»¹³, определение его гносеологических возможностей. Поэтому и рассмотрение антиномий, которым завершается главный труд И. Канта, представляет собой переход от анализа познавательных способностей человека к рассмотрению его практических способностей.

Третий параграф «Практический разум» посвящен исследованию кантовской практической философии. Здесь разум занимается определяющими основаниями воли, которая представляет собой способность или создавать предметы, соответствующие представлениям, или определять самое себя для их произведения.

Отмечается, что практический разум, по И. Канту, – это разум, пытающийся установить правила и нормы поведения человека не только в области морали, но и в области права, политики, религии и т. п. Поэтому второй вопрос – «Что я должен делать?» – вопрос практический, он касается сознательного выбора человеком своей линии поведения.

Основу нравственности И. Кант предлагает искать не в природе человека или в тех обстоятельствах в мире, в какие он поставлен, а в априорных понятиях чистого разума. Немецкий философ приходит к отрицанию чувственности и счастья в качестве определяющей основы нравственности. Истинное назначение чистого практического разума – воля, согласная с нравственным законом, т. е. *добрая воля* сама по себе.

И. Кант считает, что моральную жизнь людей регулирует *категорический императив* – безусловное нравственное предписание в душе человека, исполнение которого является совершенно необходимым, независимо от того, извлекает ли от этого человек для себя пользу (удовольствие) или нет: «...*Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом*». Или: «...*Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству*»¹⁴.

¹³ Чупров А. С. Истоки философской антропологии. Кант. Благовещенск, 1995. С. 61.

¹⁴ Кант И. Основы метафизики нравственности. 1785 // Соч.: В 6 т. М., 1965. Т. 4, ч. 1. С. 260, 270. См.: Там же. С. 273–274, 279, 280.

Философ трактует моральный закон как наличный в сознании всех людей в виде неизменной данности, имеющей абсолютную ценность, и усматривает в нем априорную форму нравственного сознания, трансцендентально заданную практическому разуму.

В параграфе обосновывается вывод о том, что, по учению И. Канта, в сфере практического разума человек стремится осуществить заложенный в нем в виде морального закона нравственный идеал. Поэтому практическая философия выступает ядром философской антропологии кенигсбергского мыслителя.

В четвертом параграфе «Надежды и предназначение человека» анализируются учение И. Канта об условиях реализации человеком своего назначения и пути к его достижению как в индивидуальном, так и в общественно-историческом плане. Тем самым раскрываются основные положения педагогической антропологии и исторической антропологии немецкого мыслителя. Вопрос И. Канта – «На что я могу надеяться?» – затрагивает тему совершенствования человека, возможности осуществления им своего назначения.

Развитие природных задатков и нравственности, считает философ, ведет человека к выполнению своего назначения – «пребывать в обществе людей и совершенствоваться в нем с помощью искусства и наук свою культуру, цивилизованность и моральность»¹⁵. Для достижения этой цели человек должен подчинить свою чувственность нравственности. Следовательно, цель развития и совершенствования каждого индивида и общества в целом состоит в том, чтобы «воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах»¹⁶.

Совершенствование природы человека, по И. Канту, связано с развитием его задатков: это, во-первых, «задатки *животности* человека как живого существа», во-вторых, «задатки *человечности* его как существа *живого* и вместе с тем *разумного*» и, в-третьих, «задатки его *личности* как существа разумного и вместе с тем *способного отвечать за свои поступки*»¹⁷. Факторами становления личности являются, во-первых, природосообразное и целесообразное воспитание, во-вторых, идеальное граж-

¹⁵ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. 1798 // Соч.: В 8 т. М., 1994. Т. 7. С. 366.

¹⁶ Кант И. О педагогике. 1803 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 459.

¹⁷ Кант И. Религия в пределах только разума // Кант И. Трактаты. СПб., 1996. С. 275.

данское устройство общества (республика) и, в-третьих, совершенствование человечества в целом. Философ не отрицал роли религии в формировании нравственности, однако считал, что нравственность как таковая вовсе не нуждается в ней.

В плане своего индивидуального бытия, замечает И. Кант, человек может стать человеком только путем воспитания. Именно в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы. Достижению этой цели и призвана служить педагогика, которая делится на физическую и практическую. Физическое воспитание имеет целью определенным образом развить в человеке задатки животности и отчасти задатки человечности; оно включает в себя развитие телесных сил и душевных способностей. Воспитание практическое должно образовывать человека, чтобы он мог жить как свободно действующее существо. Оно призвано развивать в человеке задатки личности на основе уважения к моральному закону. Поэтому воспитание, наряду с уходом и дисциплиной, обязательно включает в себя обучение и образование.

Ученый верит, что когда-нибудь в далеком будущем «человеческий род достигнет, наконец, того состояния, когда все его природные задатки смогут полностью развиться и его назначение на земле будет полностью исполнено»¹⁸. Но достигнуть назначения в своем индивидуальном развитии отдельный человек не может, к этой цели стремится весь род людской, от поколения к поколению совершенствуя свою природу. При этом целью истории является не благо отдельного индивида, а благо всего человечества. В силу двойственности своей природы, считал И. Кант, человечество всегда будет стремиться к нравственному совершенству, никогда не будучи способным полностью достигнуть его.

Таким образом, делает вывод диссертант, кантовские вопросы о человеке задают структуру и содержание его философской антропологии, где исходным пунктом является определение познавательных способностей человека, а целью – нравственное совершенствование индивида и общества в процессе воспитания и образования и в ходе истории. Следовательно, педагогическая антропология и историческая антропология И. Канта являются составными частями его философской антропологии.

Глава вторая «Проблема человека в философско-педагогических учениях русских мыслителей» посвящена анализу постановки и решения проблемы человека в философских трудах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. И. Гессена.

¹⁸ Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане. 1784 // Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 22.

В первом параграфе «Концепция воспитания “истинного человека” в философско-педагогическом учении Н. И. Пирогова» исследуются взгляды Н. И. Пирогова на сущность, идеал и пути совершенствования человека. Отмечается, что русский мыслитель решает проблему человека в контексте построения такой педагогической системы, которая соответствует цели воспитания высоконравственной личности, сознательно и целеустремленно развивающей свои силы и способности для блага общества.

Главными условиями создания новой системы общественного воспитания Н. И. Пирогов считает: во-первых, необходимость определения цели воспитания на основе философского понимания жизни и назначения человека; во-вторых, учет в воспитании индивидуальных и возрастных особенностей развития ребенка; в-третьих, соответствие общественного устройства той цели, к которой стремится человек в своем индивидуальном развитии. Только при соблюдении данных требований образование будет способствовать формированию «истинного человека».

Н. И. Пирогов подчеркивает мировоззренческое значение философии в жизни каждого индивида. Воспитание должно основываться на определенных убеждениях, на философских и нравственно-религиозных началах, в которых проявляется «самый существенный атрибут духовной натуры человека – стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия»¹⁹. Философия должна дать ответ на вопросы: в чем смысл, предназначение и призвание жизни человека? Именно философское понимание проблемы человека определяет идеал совершенства и пути к его достижению и соответственно цели и содержание воспитания.

Идеал нравственного воспитания Н. И. Пирогов видит в христианском учении. На религию он возлагает большие надежды в улучшении человеческих нравов, считая ее важнейшей основой морали. Идеал – это абсолютное совершенство человека; к нему необходимо стремиться, хотя полностью он никогда не сможет быть реализован. Идеал способствует совершенствованию человека, служит образцом в его действиях и суждениях.

В воспитании и обучении Н. И. Пирогов предлагает учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, на основе которых формируются их жизненные ориентиры. Ученый выдвигает «требование здоровой педагогики, основанной на психологии», которая «советует нам развивать душу человека сообразно с ее природой»²⁰. Это означает, что теория и практика педагогической деятельности должны быть согласованы не толь-

¹⁹ Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. М., 1985. С. 30.

²⁰ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Собр. соч.: В 11 т. М.; Л., 1948. Т. 3. С. 30.

ко с общечеловеческими природными задатками человека, но и с особенностями детей данного возраста и их индивидуальными проявлениями.

Человек в трудах Н. И. Пирогова представляет ценность не только как член общества, но и как личность сама по себе. Русский ученый рассматривает человека как существо «внутреннее» и «внешнее». «Внутренний человек» – это духовная сущность человека, субъект, обладающий рефлексией, на основе которой формируется его мировоззрение. Внешний опыт человека, его практические устремления, связанные с деятельностью в обществе, педагог называет «внешним человеком». Становление личности происходит через борьбу «внутреннего человека» с «человеком внешним». Поэтому воспитание должно готовить индивидов к самопознанию и борьбе, способствуя развитию духовности, тем самым приводя в гармонию природное и общественное в человеке. Этот процесс следует осуществлять не через подчинение индивидуальности обществу, а через развитие духовной сущности человека.

В произведениях Н. И. Пирогова, так же, как и в трудах И. Канта, выражена мысль о том, что от воспитания зависит будущее человека и человеческого рода. Поэтому важнейшим фактором совершенствования общества русский ученый называет воспитание в каждом индивиде моральной личности. Он полагает, что «первое и главное условие прогресса есть твердая вера в *образовательную, творческую силу человеческой личности*»²¹.

Общей для И. Канта и Н. И. Пирогова является мысль об активности действующего субъекта. Оба философа исходят из того, что человек обязан прилагать все свои силы, знания и умения для осуществления моральных принципов. Главной целью человеческого существования, по Н. И. Пирогову, является нравственное совершенствование личности, но, в отличие от И. Канта, веления разума (долг) русский мыслитель считает недостаточными основаниями для нравственной деятельности человека. Необходимым дополнением к осознанию долга будут чувства: любовь, сострадание, вдохновение и т. п. Большими образовательными возможностями, по мнению Н. И. Пирогова, обладают древние языки, родной язык, история и математика, поскольку изучение этих наук «образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин»²².

²¹ Пирогов Н. И. Чего мы желаем? // Избранные педагогические сочинения. М., 1985. С. 125.

²² Пирогов Н. И. Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Там же. С. 220.

В параграфе обосновывается вывод о том, что формирование педагогической антропологии Н. И. Пирогова происходило под влиянием «критицизма». Тем не менее русский мыслитель вовсе не сводил человека к рационально понятому трансцендентальному субъекту, а рассматривал его во всей полноте чувственных и разумных устремлений. Нравственное совершенствование личности он связывал с принципом народности и с православными ценностями.

Во втором параграфе «Педагогическая антропология К. Д. Ушинского» анализируется философско-педагогическая концепция человека выдающегося русского философа и педагога. Особое внимание обращается на определение природы человека и определение понятия «педагогическая антропология» в его трудах.

Развитие воззрений К. Д. Ушинского во многом происходило под влиянием философской антропологии И. Канта. В своих исследованиях русский мыслитель предвосхитил многие идеи неокантианской философии. Так, различение наук проводится К. Д. Ушинским в русле выделения «наук о природе» (естествознание) и «наук о духе» (история, педагогика)²³, столь характерного для баденской школы.

К. Д. Ушинский впервые употребил термин «педагогическая антропология» для обозначения особой науки о воспитании и образовании, которая путем применения педагогических принципов стремится усовершенствовать человека. Она связана с философской антропологией и находит в ней философские основания в понимании человека. Русский мыслитель называет педагогику высшей из искусств, поскольку она реализует величайшую потребность человека и всего человечества к усовершенствованию природы человека, его души и тела. Ученый уверен, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных, но его влиянию есть предел в прирожденных силах души и прирожденных задатках человека. Большое влияние на развитие человека оказывают и социокультурные факторы: семья, общество, религия, язык.

Важной проблемой педагогической антропологии как области знания выступает определение своего объекта и адекватных ему методов исследования. Знание законов воспитания ставится К. Д. Ушинским в зависимость от познания человека в ряде наук – анатомии, физиологии, психологии, логики, филологии, географии, истории и др. В этих науках об-

²³ См.: Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988. С. 26–27.

наруживается совокупность свойств предмета воспитания, т. е. человека. Таким образом, ученый исследует человека-индивидуума, определяя его в качестве объекта педагогической антропологии.

Русский мыслитель признает существование в человеке двух миров: *душевного и материального*. Поэтому он разрабатывает методологию, адекватную дуалистической природе объекта исследования, основывающуюся, «с одной стороны, на фактах, добытых психическим самонаблюдением, а с другой – на фактах, добытых наблюдением над внешнею для человека природою»²⁴. К. Д. Ушинский критически берет из различных систем те элементы, которые кажутся ему наиболее приемлемыми: «Мы очень многим обязаны Локку, но не затруднялись стоять на стороне Канта... Кант был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его “Антропологии” мы нашли много метких психических наблюдений»²⁵. Русский педагог приходит к тому же результату, что и немецкий философ, а именно, что «существо души не может быть постигнуто и что материалистические воззрения на душу так же неосновательны, как и идеалистические»²⁶. К. Д. Ушинский прямо ссылается на «критический» опыт И. Канта и считает полезным критическим анализом «очищать метафизическую атмосферу от накапливающихся в ней миазмов»²⁷ как в философии, так и в педагогике.

В объяснении же образования понятий пространства и времени К. Д. Ушинский не согласен ни с мнением И. Канта, считавшим данные понятия априорными формами чувственности, ни с объяснениями физиологов, выводивших их из мускульных ощущений. Русский педагог занимает как бы срединную позицию, полагая, что человек в результате своих собственных движений приобретает множество познаний, которые от частого употребления и навыка делаются словно его прирожденными знаниями или инстинктами. Приобретение данных познаний становится возможным благодаря «раздвоенности» души и тела.

Врожденным качеством человека, по К. Д. Ушинскому, является и стремление к свободе, которое формируется и развивается в самостоятельной свободной деятельности. «Диалектический принцип самостоятельности или “самостоятельности”, выдвигаемый Ушинским, обладает не

²⁴ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Т. 2 // Собр. соч.: В 11 т. М.; Л., 1950. Т. 9. С. 15.

²⁵ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Т. 1 // Собр. соч.: В 11 т. Т. 8. С. 45.

²⁶ Там же. С. 281.

²⁷ Там же.

только теоретической ценностью, но и практической значимостью. И это характерная черта русской модели педагогической антропологии, которая ставит во главу угла не теоретическую односторонность метафизики, науки, специализации, но всесторонность практики воспитания»²⁸.

Под влиянием теории И. Канта К. Д. Ушинский считает, что в душе человека обнаруживаются два положения: *убеждение в общей причинности явлений и убеждение в свободе личной воли человека*. Одно из этих убеждений служит основанием науке, другое – практической деятельности человека, в том числе воспитанию.

Соединение разума и чувств в стремлении к добрым целям, по К. Д. Ушинскому, составляет идеал человека. Русский мыслитель полагает, что обучение решает двоякую задачу – образовательную и воспитывающую. Первая ее часть означает рациональное усвоение человеком необходимых ему знаний о природе и обществе, вторая – формирование «миросозерцания», «убеждений».

Теоретические основы дидактики ученый выводит из анализа процесса познания, которое понимает как отражение в нашем сознании явлений природы и жизни. Оно проходит три взаимосвязанные стадии: чувственное восприятие, рассудочный процесс и стадию идейного (разумного) познания. К. Д. Ушинский приходит к выводу, что переход от рассудка к разуму повышает значение мышления, способствуя познанию «совершенной истины», созданию научных и этических идей. Он выделяет ключевые идеи (*генеральные понятия*), от которых зависит формирование мировоззрения, – идеи истины (наука), добра (гуманизм), красоты (воплощение истины и добра).

Познание для К. Д. Ушинского, как и для Н. И. Пирогова, является историческим процессом, «все более раскрывающим сущность вещей и все более приближающим человека к истине»²⁹. Сущность познания, по К. Д. Ушинскому, состоит в разрешении противоречий, которые способствуют вечному движению человеческого сознания вперед и вперед к далекой и неосуществимой цели. Этот закон он вывел из высказываний И. Канта, относящихся к мыслительной деятельности, что «если бы ему предлагали на выбор истину или дорогу к истине, то он предпочел бы дорогу к истине самой истине»³⁰.

²⁸ Куликов В. Б. Философско-педагогическая антропология: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Свердловск, 1989. С. 12.

²⁹ Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского. Тбилиси, 1974. С. 49.

³⁰ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Т. 2 // Собр. соч.: В 11 т. Т. 9. С. 515.

В параграфе делается вывод о том, что формирование педагогической антропологии К. Д. Ушинского происходило под влиянием философской и педагогической антропологии И. Канта. Однако в отличие от И. Канта К. Д. Ушинский, как и Н. И. Пирогов, связывает нравственное совершенствование человека с реализацией ценностей христианской религии в ее православной традиции.

В третьем параграфе «Философско-педагогическое учение П. Ф. Каптерева» анализируется концепция формирования личности выдающегося русского ученого.

П. Ф. Каптерев в отличие от К. Д. Ушинского называет педагогику прикладной наукой, потому что она не изучает объективные факты, а предписывает, как надо воспитывать, опираясь на фундаментальные знания психологии, физиологии, философии и других наук о человеке.

Основой воспитательных идеалов человека, по мнению П. Ф. Каптерева, выступают общественная жизнь людей и особенности человеческой природы; поэтому «педагогический идеал включает в себе три рода элементов: личные или субъективные, народные или национальные и всенародные или общечеловеческие»³¹. Общими принципами воспитания человека являются всестороннее развитие общечеловеческих качеств, развитие и внимание к свойствам возрастов, возможное ослабление плохой наследственности, воспитание человека среди природы, воспитание человека среди общества.

Выдающийся отечественный мыслитель различает три ряда свойств детской природы: естественные (существующие независимо от влияний культуры), привитые культурой и частные, наследственные, отличающие одного ребенка от другого. Он полагает, что человек от природы не имеет особых предрасположений к добру или злу, а все таланты и способности прививаются ему путем воспитания, через воздействие внешнего мира.

Педагогический процесс включает в себе две характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности. Отсюда следует, что «не передача важнейших культурных приобретений, а саморазвитие организма выражает сущность педагогического процесса, чья внешняя сторона – обучение – оказывает влияние на внутреннюю, т. е. на самодеятельность души»³². П. Ф. Каптерев отмечает, что именно И. Кант впервые подошел к природе человека с точки зрения ее развития и саморазвития.

³¹ *Каптерев П. Ф.* Педагогический процесс // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 195.

³² *Лебедев П. А.* Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева // Педагогика. 2000. № 5. С. 72.

Развитие нравственности, считает русский мыслитель, является главной целью воспитания и назначением человека. Моральное совершенствование всего человечества он связывает с прогрессом науки и культуры, понимая под нравственностью определение и выяснение истины человеческих отношений, которое совершается постепенно как приобретение и завоевание научных истин. В результате педагогика становится важнейшим фактором как индивидуального, так и общественного развития.

Отстаивая высокую роль научного образования, которое, по мнению П. Ф. Каптерева, является одним из средств развития личности, ученый отмечает, что главным в обучении выступает не накопление всевозможных знаний, а нравственное воспитание и общее умственное развитие. Он указывает на целостность личности, «действуя на одну сторону которой неизбежно, больше или меньше, влияешь на всю личность»³³.

В отличие от И. Канта П. Ф. Каптерев уверен, что для нравственного совершенствования человека недостаточно осознания нравственного долга, нужно научить детей испытывать благожелательные чувствования к людям, прочно соединив их с поступками. Потому мотивами нравственной деятельности русский мыслитель называет жалость, сострадание, великодушие, чувство справедливости, любовь и т. п. «Венцом воспитания» он считает соединение воедино ума, знания и характера человека, его способности выполнять задуманное на деле.

Проблема соотношения свободы и обязательности в воспитании решается П. Ф. Каптеревым в русле кантианского учения – как последовательное приучение ребенка пользоваться своей свободой. Для этого необходимо определить круг деятельности, в которой ребенок действует самостоятельно, и предоставить ему свободу сообразно возрасту, что не исключает необходимого подчинения определенному порядку и правилам.

Учет философских достижений Запада и современной психологии, делает вывод диссертант, а также отход от двух общих основ воспитания – православия и народности, которым Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский придавали первостепенную важность, – сформировали воззрения П. Ф. Каптерева на идеал человека, свободный от религиозной нетерпимости и национальной исключительности.

Четвертый параграф «“Философия образования” С. И. Гессена» посвящен анализу концепции нравственно-педагогического совершенствования личности выдающегося русского философа-неокантианца.

Отмечается, что С. И. Гессен подходит к проблеме формирования человека с позиции выявления «вечных» и «абсолютных» ценностей обра-

³³ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 381.

зования и культуры и признания личности как высшей цели. Русский мыслитель понимает образование как раскрытие и оформление «внутреннего человека», духовное созревание личности, формирование им собственного «Я» на основе законов морали.

Ученый полагает, что педагогика, как прикладная наука «не о сущем, а о должном», устанавливает правила или нормы нашей деятельности и базируется на знании законов бытия, определяемых точными науками – психологией, физиологией, философией. В труде «Основы педагогики» он показывает *«практическую мощь философии»* и доказывает, что *«самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы»*³⁴.

Цели образования, по С. И. Гессену, связаны с целями жизни данного общества и определяются его культурой. В культуре философ выделяет три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию, тесно связанные между собой. Образованность выявляет «духовное» содержание культуры и включает науку, искусство, нравственность и религию. Эти ценностные слои изучаются различными отделами философии, каждой философской дисциплине соответствует отдел педагогики в виде прикладной ее части: логике – теория научного образования, этике – теория нравственного образования, эстетике – теория художественного образования и т. д. Так, в исследовании С. И. Гессена наметилось движение мысли от философских умозрений к педагогической реальности.

Ученый рассматривает образование как процесс приобщения человека (изначально «природного человека») к культурным ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики. В этом движении, по С. И. Гессену, состоит залог непрерывных достижений личности и бесконечного развития человечества. Каждое новое поколение, усвоив культурное содержание предыдущего поколения, продолжает его и вырабатывает свое собственное содержание культуры. Тем самым образование способствует становлению индивидуальной культуры личности и содействует культурному прогрессу всего человечества.

В образовании человека философ учитывает внешние (социальные) и внутренние (психофизические) факторы, но приоритет отдает мотивационно-деятельностному началу самой личности. Нравственное образование, по С. И. Гессену, есть развитие в человеке свободы, а значит личности и индивидуальности. Свобода и личность даются не сразу, но растут постепенно, и так же постепенно и последовательно осуществляется

³⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 20.

цель нравственного образования в жизни человека. С. И. Гессен диалектически решает проблему соотношения свободы и принуждения в воспитании, отмечая, что принуждение, как зависимость человека от других, может быть отменено только самой растущей личностью. Свобода выступает как задача воспитания, – это как бы линия поведения, она не столько факт жизни, сколько долг, задание, «закон, который личность сама себе положила» (И. Кант). Последнее утверждение служит для С. И. Гессена основанием в определении личности, которая есть «дело рук самого человека, продукт его самовоспитания»³⁵.

Для анализа образовательного процесса русский философ применяет диалектическую триаду социализации и образования личности, в основе которой лежит нравственное созревание растущего индивида – ступени аномии, гетерономии и автономии. *Аномия* – это ступень дошкольного образования, где ведущими являются законы природы. *Гетерономия* – ступень воспитания, где осуществляется переход от природы к праву, к периоду общественного принуждения. *Автономия* – ступень свободного самообразования, предполагающая внутреннюю свободу личности, когда фактическая линия поведения сливается с идеальной линией должностования. Но это – идеал, бесконечное задание для самовоспитания.

Человек, по утверждению С. И. Гессена, – цельное существо. Подобно тому как нравственное воспитание есть воспитание всего человека, а не только его воли, так и научное образование представляет собой воспитание человека в целом, а не одной только умственной способности. Вслед за И. Кантом философ разрабатывает и применяет «критическую дидактику».

Таким образом, делает вывод автор, философско-педагогическая концепция С. И. Гессена рассматривает образовательный процесс как процесс духовного созревания личности, развитие в человеке задатков нравственности, приобщения его к культурным ценностям. Русский ученый продолжил и развил учение И. Канта о свободе человека и путях ее достижения, конкретизировал общие положения «критической философии» применительно к образованию личности.

В **Заключении** формулируется ряд выводов концептуального характера, содержащих элементы новизны и выносимых на защиту.

1. Эволюция воззрений И. Канта от «докритического периода» к «критическому периоду» его творчества представляет собой процесс формирования особой разновидности антропологического способа мышления – трансцендентальной антропологии.

2. Кантовские вопросы о человеке задают структуру и содержание его философской антропологии, где исходным пунктом является опре-

³⁵ Гессен С. И. Основы педагогики. С. 73.

деление познавательных способностей человека, а целью – нравственное совершенствование индивида и общества в процессе воспитания и образования и в ходе общественно-исторического развития. Педагогическая антропология и историческая антропология И. Канта являются составными частями его философской антропологии.

3. Формирование педагогической антропологии Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева происходило под влиянием «критицизма». Тем не менее русские мыслители вовсе не сводили человека к рационально понятому трансцендентальному субъекту, а рассматривали его во всей полноте чувственных и разумных устремлений. Нравственное совершенствование личности они связывали с принципом народности и православными ценностями. П. Ф. Каптерев разрабатывал антропологическую концепцию на основе достижений естественных наук, в частности психологии.

4. В «философии образования» С. И. Гессена процесс воспитания и образования рассматривается как духовное созревание личности, раскрытие в человеке задатков нравственности, приобщение его к культурным ценностям. Русский мыслитель развил учение И. Канта о свободе человека и путях ее достижения, конкретизировал общие положения «критической философии» применительно к образованию личности.

Основные результаты исследования отражены в 14 публикациях автора общим объемом 4,0 п. л.:

1. Педагогическая антропология Иммануила Канта // Вопросы философии и истории философии: Сб. науч. тр. Екатеринбург; Нижневартовск, 1999. С. 28–35. (0,5 п. л.)

2. Философия И. Канта как педагогика // Философия и педагогика (Вторые Соколовские чтения): Материалы регионал. науч.-практ. конф., Нижневартовск, 17–19 мая 1999 г. Нижневартовск, 1999. С. 33–35. (0,1 п. л.)

3. Идея «вечного мира» Иммануила Канта // Россия XXI века: Мировоззренческие аспекты: Материалы регионал. науч.-теорет. конф. докторантов, аспирантов и соискателей, Нижневартовск, 27 янв. – 4 февр. 2000 г. Нижневартовск, 2000. С. 54. (0,05 п. л.)

4. И. Кант о развитии способностей человека // Философия и педагогика (Третьи Соколовские чтения): Материалы регионал. науч.-практ. конф., Нижневартовск, 17–19 мая 2000 г. Нижневартовск, 2000. С. 121. (0,05 п. л.)

5. Категорический императив как основа педагогического учения И. Канта // Вопросы истории философии: Сб. науч. тр. Нижневартовск, 2000. Вып. 1. С. 33–38. (0,35 п. л.) (В соавторстве с Р. А. Бурхановым).

6. Иммануил Кант о субъекте общественно-исторической деятельности // Вопросы философии, культурологии и истории: Сб. науч. тр. Нижневартовск, 2000. С. 10–17. (0,4 п. л.)
7. Иммануил Кант о чувственности, рассудке и разуме человека // Образование и наука на рубеже веков: Тез. школы-семинара аспирантов и соискателей НГПИ, Нижневартовск, 10–12 апр. 2001 г. Нижневартовск, 2002. С. 6–9. (0,2 п. л.)
8. Проблема воспитания и образования личности в философско-педагогической концепции С. И. Гессена // Историко-философский ежегодник – 2001: Сб. науч. тр. Екатеринбург, 2002. С. 60–70. (0,6 п. л.)
9. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского // Проблемы антропологии и антропологии в философии: Коллективная монография. Екатеринбург, 2002. Ч. 1. С. 33–46. (0,8 п. л.)
10. Иммануил Кант об обязанностях личности // Человек в философско-правовом измерении (Четвертые Соколовские чтения): Материалы регионал. науч.-теорет. конф., Нижневартовск, 5–6 окт. 2001 г. Екатеринбург, 2002. С. 130–131. (0,05 п. л.)
11. Философская и педагогическая антропология И. Канта // Там же. С. 93–95. (0,1 п. л.)
12. Философская и педагогическая антропология // Современная философия в поисках сущностей и смыслов: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 25–27 окт. 2001 г. Екатеринбург, 2001. С. 129–131. (0,1 п. л.)
13. Антропологическое обоснование воспитания в педагогике П. Ф. Каптерева // Антропоориентированные технологии в образовательном процессе школы и вуза: Материалы межвуз. науч.-практ. конф., Нижневартовск, 23 нояб. 2001 г. СПб., 2002. С. 29–32. (0,2 п. л.)
14. Концепция воспитания личности в философско-педагогическом учении Н. И. Пирогова // Историко-философский ежегодник – 2002: Сб. науч. тр. Екатеринбург, 2002. С. 59–68. (0,5 п. л.)

Подписано в печать 21.11.02 г. Формат 60х84/16.

Бумага ВХИ. Усл. печ. л. 1.5.

Заказ 55. Тираж 100.

Отпечатано в ИПЦ «Издательство УрГУ».
620083, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.